

Das "universitäre Referendariat"? Hochschuldidaktik und universitäres Selbstverständnis - ein diskursanalytisches Forschungsprojekt

Mittelstädt, Ina

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

wbv Media GmbH & Co. KG

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Mittelstädt, I. (2020). Das "universitäre Referendariat"? Hochschuldidaktik und universitäres Selbstverständnis - ein diskursanalytisches Forschungsprojekt. *die hochschullehre*, 6, 614-623. <https://doi.org/10.3278/HSL2052W>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Das „universitäre Referendariat“? Hochschuldidaktik und universitäres Selbstverständnis – ein diskursanalytisches Forschungsprojekt

INA MITTELSTÄDT

Zusammenfassung

Weiterbildung und Beratung gehören zu den Kernbereichen hochschuldidaktischer Arbeit; ihre Akzeptanz ist ein wichtiger Baustein für die Legitimation von Hochschuldidaktik. Vom Erfolg hochschuldidaktischer Angebote gibt es jedoch unterschiedliche Wahrnehmungen, die es relevant machen, dass Hochschuldidaktik ihr gewachsenes Selbstverständnis kritisch reflektiert. Der Beitrag skizziert und begründet ein kulturwissenschaftliches Forschungsprojekt, das sich methodisch innovativ mit den Überzeugungen (Beliefs) von Lehrenden sowie Hochschuldidaktiker:innen zum Thema Lehre und dem Sinn/der Notwendigkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung auseinandersetzt. Es werden die Rolle von Überzeugungen für Lehre bzw. die Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung diskutiert und bisherige Forschungsansätze in diesem Bereich kurz vorgestellt. Abschließend wird Diskursanalyse als kulturwissenschaftlicher Ansatz zur Hochschulforschung umrissen und ein exemplarischer Einblick in das geplante Vorgehen gegeben.

Schlüsselwörter: Legitimation Hochschuldidaktik; teacher beliefs; Lehransätze; Lehrkultur; Methoden und Ansätze der Hochschulforschung

Higher education teaching development and university self-image – a discourse-analytical research project

Abstract

Training and counseling are core tasks for higher education teaching development centers. If teachers do not accept them, it threatens the legitimacy of institutions like these. But how the success of teaching development centers can be measured? The paper shows that there are different perspectives and perceptions of success in this instance, and it is not so unambiguous as certain political statements may make believe. This contribution outlines and explains a research project which deals with widely spread Beliefs of teachers as well as higher education developers about higher education teaching and the purpose and necessity of teaching development. This paper discusses the research issue and introduces discourse analysis as a methodical framework for another kind of empirical higher education research.

Keywords: Legitimacy higher education didactics; teacher beliefs; teaching approaches; teaching culture; methods and approaches of higher education research

1 Der Erfolg der Hochschuldidaktik in Deutschland – unterschiedliche Narrative

In den letzten Jahren hat die Hochschuldidaktik in Deutschland eine noch nie dagewesene Konjunktur erlebt. Im Rahmen des Qualitätspakts Lehre (QPL) wurden hunderte neue Stellen geschaffen und an fast jeder Hochschule Angebote für hochschuldidaktische Weiterbildung eingerichtet – meist freilich befristet. Entsprechend ist in den letzten Jahren innerhalb der Community der Druck gestiegen, bisherige Erfolge darzustellen und die eigene Notwendigkeit zu rechtfertigen. „Regeneration Hochschullehre“ lautete so etwa das Motto der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2019, und gemeint war damit, dass „eine neue Generation von Wissenschaftler*innen herangewachsen“ sei, „die es als selbstverständlich betrachtet, sich für aktuelle und zukünftige Lehraufgaben zu qualifizieren, und die Bereitstellung von entsprechenden Weiterbildungs- und Beratungsangeboten als gegeben ansieht“ (Bade & Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen, 2018). Aus Sicht des Vorstands der dghd stehen die „erzielten Erfolge [...] exemplarisch für den Stellenwert, den Politik und Gesellschaft dem Lehren und Lernen an Hochschulen mittlerweile zuerkennen“ (Vorstand der dghd, 2016). Die Bundespolitik bestätigt diese Einschätzung: Es sei „bemerkenswert, dass der Qualitätspakt in so kurzer Zeit einen Einstellungs- und Kulturwandel angestoßen hat und damit die moderne Hochschullehre immer mehr in den Fokus rückt.“ (BMBF, 2017)

Dieses Narrativ vom Erfolg der Hochschuldidaktik in Deutschland wird jedoch nicht von allen geteilt. So kommt etwa der Wissenschaftsrat zu einem ganz anderen Schluss: Trotz vieler kleiner Erfolge stehe die „zentrale Stellung der Lehre“ weiterhin „in einem auffälligen Gegensatz zu ihrer Sichtbarkeit und ihrem Gewicht, wenn es um das Ansehen einer Hochschule oder ihrer einzelnen Mitglieder geht“ (Wissenschaftsrat, 2017, S. 5). Auch aus der Hochschuldidaktik selbst gibt es andere Sichtweisen. So werden etwa niedrige Teilnahmequoten an Weiterbildungen – zwischen 5 und 25 % der Lehrenden im Jahr – als Problem diskutiert (Fleischmann et al., 2017). An der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (die schon seit den 1990er-Jahren hochschuldidaktische Unterstützung bietet) gaben 2013 mehr als die Hälfte der Befragten an, noch nie solche Angebote genutzt zu haben, und fast ein Drittel sagte, es auch künftig nicht vorzuhaben (Degen, 2013, S. 31) – das lässt freilich fragen, wie weit der QPL wirklich in die Universitäten wirkt.

Bemerkenswert mit Blick auf den postulierten „Einstellungs- und Kulturwandel“ (BMBF, 2017) ist die mehrfach geäußerte Überzeugung, dass nicht objektive, sondern vor allem subjektive Gründe Lehrende davon abhalten, Weiterbildung zu nutzen – „Nichtwollen“, wie Fleischmann et al. pointieren (Fleischmann et al., 2017; auf Basis von informellen Erhebungen sowie empirischen Befunden von Klinger, 2013; Pötschke, 2004). Mit Anleihen an der Theory of Planned Behaviour nimmt Beuße (2018) an, dass die Teilnahmebereitschaft von Lehrenden Folge einer bestimmten „Einstellung zum Verhalten“ sei, der wiederum „Überzeugungen zugrunde[liegen], die die Ausführung des in Frage stehenden Verhaltens mit bestimmten positiven und negativen Folgen verbinden“ (Beuße, 2018, S. 1287).

So rational das in diesem Duktus klingt, so unklar bleibt jedoch, wie sich Überzeugungen erfassen und ggf. verändern lassen. Welche Einstellungen oder Überzeugungen Lehrende hinsichtlich hochschuldidaktischer Weiterbildung haben, wurde bisher überwiegend aus subjektiven Eindrücken von Weiterbildner:innen zusammengefasst. Dabei werden häufig ähnliche Überzeugungen genannt:

- Hochschuldidaktische Weiterbildung befördere Mittelmäßigkeit (D’Andrea & Gosling, 2005)
- Hochschuldidaktik führe zu noch mehr Überwachung und Regulation, ähnlich wie Qualitätssicherung, und sei wie diese eine Gefahr für die akademische Freiheit (ebd.; Quinn, 2012)

- Die zentrale Funktion von Lehre sei Selektion (nicht alle durchzubringen) und Probleme in der Lehre lägen am fehlenden Vorwissen der Studierenden (Ekecrantz & Schwieler, 2016)
- Hochschuldidaktische Angebote seien ein Angriff auf den eigenen Status als Expertin oder Experte („Hochschullehrer:innen“) (ebd.)

Auch wenn bisher nicht bekannt ist, wie weit solche Überzeugungen tatsächlich unter Wissenschaftler:innen verbreitet sind, lässt sich unschwer ein potenzielles Problem für die Hochschuldidaktik erkennen, stehen doch solche Überzeugungen in völligem Gegensatz zu den Prämissen der hochschulpolitischen Linie, die zum Ausbau der Hochschuldidaktik in Deutschland geführt hat:

- „Qualifizierung und Personalentwicklung [...] müssen die Lehrkompetenz des Einzelnen weiterentwickeln.“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2007)
- Qualitätssicherung Sorge per Rechenschaftslegung für Vertrauen und führe – u. a. mithilfe der Hochschuldidaktik – zu Verbesserung der Lehre (*Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG)*, 2015, S. 11 f.)
- Eine zentrale Funktion von Hochschulen sei es, inklusiv zu sein und Menschen mit nicht-traditionellen Hintergründen und Voraussetzungen Lernen zu ermöglichen (EHEA Ministerial Conference Yerevan, 2015)
- Lehrerfahrung heiße nicht automatisch Lehrleistung; für diese seien kollegialer Austausch und Zusammenarbeit grundlegende Bedingungen (Wissenschaftsrat, 2017, S. 24)

Hier geht es nicht nur um ein Konzept davon, wie gute Lehre entsteht (durch Qualifizierung, Qualitätssicherung und Kooperation), sondern auch um ein Konzept von guter Lehre, das eben offensichtlich nicht dem entspricht, das viele Wissenschaftler:innen davon haben. So fasste etwa die US-amerikanische Hochschuldidaktikerin Maryellen Weimer schon in den 1990er-Jahren die folgenden Überzeugungen zusammen, die ihr in ihrer langen Berufserfahrung regelmäßig begegnet seien: Lehrexzellenz sei nur eine Frage von Methoden; Lehre sei nichts, was man lernen oder entwickeln könne oder sollte; Lehre müsse allein vom Inhalt her gedacht werden (Weimer, 1997).

Was sich hier zeigt, sind die altbekannten Bruchlinien des sogenannten „Shift from Teaching to Learning“: die elitäre, selbstbezogene und dem undemokratischen „Sage-on-the-Stage“-Ideal verhaftete Traditionsuniversität versus die inklusive, ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewusste und den Erkenntnissen der Lehr-Lern-Forschung verpflichtete Reformuniversität mit ihrem Lehrendenideal des „Guide on the Side“. Obwohl schon 1995 suggestiv formuliert (Barr & Tagg, 1995), lässt sich der geforderte Paradigmenwechsel jedoch anscheinend immer noch Zeit, wie die oben referierten kritischen Stimmen zur Stellung der Lehre zeigen.

2 Die Bedeutung von Überzeugungen

Das bisher Angerissene eröffnet sicher zahlreiche Fragen. Drei sollen mit dem hier skizzierten Forschungsprojekt etwas ausführlicher beleuchtet werden:

- Wie und wie sehr beeinflussen Überzeugungen Handeln (konkrete Lehre)?
- Welche Überzeugungen sind heute verbreitet und haben sie sich durch den Qualitätspakt verändert?
- Kann Hochschuldidaktik vielleicht stärker als bisher ein Selbst- und Zielverständnis entwickeln, das gesellschaftlichen Auftrag und universitäres Selbstbild versöhnt?

a) Beeinflussen Überzeugungen Handeln?

Dass sie es tun (und dabei z. B. Veränderungen verhindern), ist schon lange eine Prämisse der Forschung zur Professionalisierung von schulischen wie hochschulischen Lehrkräften. Im hochschulischen Bereich werden seit etwa 30 Jahren Lehransätze erforscht (unter verschiedenen

Termini, etwa: Lehrkonzepte, -konzeptionen, -orientierungen, -auffassungen, -haltungen, -überzeugungen, -einstellungen, Beliefs, subjektive Theorien etc. – teilweise deckungsgleich, teilweise mit unterschiedlichen Verständnissen gleicher Begriffe; u. a. Lübeck, 2009; Kröber, 2010; Trautwein, 2013). So verstehen einige Forscher:innen darunter eher nur Intentionen oder bewusst geplante Strategien; meistens sind jedoch tiefer sitzende Denk- oder Bewertungsmuster gemeint.¹

Da es in dieser Forschung bisher mehr um Systematisierung bzw. Modellbildung ging als um ein genaueres Verständnis davon, wie Überzeugungen und Handeln zusammenhängen, sei sie hier nur kurz angerissen. Für diese zweite Frage bietet die schon ältere (schulbezogene) Forschung zu „Teacher Beliefs“ mehr Einsichten. Weit geteiltes Grundverständnis ist hier (Reusser & Pauli, 2014, S. 644):

Berufsbezogene Überzeugungen beziehen sich auf solche mentalen Zustände, in denen eine Person eine Aussage oder Voraussetzung subjektiv für wahr oder richtig hält. [Dabei] handelt es sich um emotional aufgeladene mentale Konfigurationen mit normativ-evaluativem Charakter.

Beliefs oder Überzeugungen filtern (und verzerren dabei zum Teil auch), was eine Lehrperson wie wahrnimmt und bewertet (Pajares, 1992, S. 325), und beeinflussen dabei – so der aktuelle Erkenntnisstand – ihr Handeln (Fives & Buehl, 2016, S. 114). Sie sind dabei in der Regel nicht das Ergebnis bewusster Entscheidungen, sondern entstehen durch das Hineinwachsen in ein soziales System (wie eben Schule oder Hochschule), vor allem in „Professionen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie nicht vollständig standardisiert sind“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 645). Es liegt also nahe, dass universitäre Lehre mit ihrer Komplexität und ihrem Bezugsrahmen der akademischen Freiheit besonders affin ist für die Ausbildung von solchen habitualen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmustern. Ob und wie sich diese Muster verändern lassen, ist umstritten, wird aber – auch in der Hochschulforschung – tendenziell als eher schwierig angesehen (ebd. und Kane et al., 2002; Kröber, 2010).

Konkret heißt das: Wenn ich handle – und zumal in einer herausfordernden, tendenziell stressigen Situation wie einer Lehrveranstaltung –, wähle ich Handlungsoptionen häufig intuitiv, also auf Basis von früheren Erfahrungen oder Gewohnheiten. Ein Beispiel: Wenn etwa ein Großteil der Studierenden eine Pflichtlektüre nicht gelesen hat, neigen viele Lehrende eher dazu, sich daran zu erinnern, dass schon immer Texte gelesen werden mussten und sie selbst das im Studium auch geschafft hat, statt zu überlegen, aus welchen Gründen es für Studierende vielleicht schwer sein könnte, sich für die Pflichtlektüre zu motivieren, und welche davon vielleicht auch in ihren Händen liegen (und z. B. durch den Besuch einer Weiterbildung gelernt werden können).

Auch zu meiner Studienzeit haben viele Kommiliton:innen ihre Texte nicht gelesen – aber die sind dann eben in der Regel nicht in der Wissenschaft gelandet. Um konstruktiv mit dem Problem der ungelesenen Pflichtlektüre umzugehen, braucht es jedoch ein elaboriertes Konzept von Motivation und Lernen. Stattdessen springen jedoch bei vielen Lehrenden simplere Erklärungsmuster an: Die Studierenden sind faul, sie interessieren sich nicht fürs Fach, ihnen fehlt das Vorwissen, oder gar: Sie respektieren mich nicht. Dass es häufig Deutungen wie diese sind, verdeutlicht ein zentrales Merkmal von Beliefs: Sie hängen eng mit der eigenen beruflichen Identität zusammen. Sich verweigernde Studierende sind zwar eine potenzielle Kränkung für das Ego, aber dennoch eine bessere Erklärung als die Annahme eines Defizites im eigenen Handeln. Als Defizit werte ich freilich die Tatsache, dass ich etwas noch nicht gelernt habe, vor allem dann, wenn ich davon ausgehe, dass Lehre eine Frage von Persönlichkeit und Talent ist. In diesem Bezugssystem muss ich die Gründe für nicht gelingende Lehre bei den Studierenden oder äußeren Umständen sehen, weil ich mich sonst als ungeeignet wahrnehmen muss, also vielleicht gar nicht an die Universität gehöre – eine Bankrotterklärung. Also werde ich alle Weiterbildungsangebote meiden, die den

1 Einen aktuellen Überblick über dieses Forschungsfeld bieten Kálmán, Tynjälä & Skaniakos, 2019.

Eindruck erwecken könnten, dass ich irgendein Defizit habe (oder dort entsprechend kompetent auftreten).

Diese Logik erinnert an Carol Dwecks Konzept des „Fixed Mindsets“ (Dweck, 1999), ohne dass damit Lehrenden generell ein solches unterstellt werden soll. Damit ist die Überzeugung gemeint, dass jede:r ein feststehendes Maß an Intelligenz und Talenten hat und dass jede gezeigte Leistung ein Abbild oder Anzeichen davon ist. Wenn ich also eine schlechte Leistung zeige und das nicht plausibel external erklären kann, gebe ich anderen zu erkennen, dass ich doch nicht so intelligent und talentiert bin. Um einen Sinn in hochschuldidaktischer Weiterbildung zu sehen, braucht es ein „growth mindset“, also eine entwicklungsorientierte Denkweise mit der Überzeugung, dass Intelligenz und Talente entwickelt werden können und dass Fehler und Misslingen gute Lerngelegenheiten bieten. Um fixierte Überzeugungen aufbrechen und Lehrenden Entwicklung ermöglichen zu können, müssen hochschuldidaktische Trainer:innen und Berater:innen Konzepte wie Dwecks Selbsttheorien kennen, sich selbst reflektiert haben und überzeugend eine entwicklungsorientierte Sichtweise vorleben.

Überzeugungen können also sehr wirkmächtig für Lehre sein: Sie filtern die Wahrnehmung, stellen Bewertungsmuster bereit und ermöglichen oder verhindern damit Handlungsoptionen, z. B. ob jemand sich Studierenden oder Kolleg:innen gegenüber als Lernende:r mit Fehlern und Schwächen zeigen kann oder als Expert:in inszenieren zu müssen glaubt.

b) Überzeugungen über Lehre und Weiterbildung

Wie lässt sich aber nun herausfinden, welche Überzeugungen Lehrende über Lehre und Weiterbildung haben? Üblicherweise: Indem man sie in Interviews oder per Fragebogen befragt. Dass Selbstaussagen von Lehrenden unzuverlässig sein könnten, wurde indes schon mehrfach kritisiert. So können viele Lehrende möglicherweise selbst schwer einschätzen und verbalisieren, was ihr Handeln wirklich bestimmt, vor allem, wenn sie es nicht gelernt haben, ihre Lehre mithilfe wissenschaftlicher Modelle zu reflektieren (Eley, 2006, S. 208 ff.). Es besteht also die Gefahr, dass Fragebögen nicht das erfassen, was „ist“, sondern nur die Erwartungen und Vermutungen der Forscher:innen abbilden (kritisieren Kane et al., 2002, S. 196 f.). Zudem lässt sich nicht ausschließen, dass sie nach sozialer Erwünschtheit antworten, wenn sie mit den Werten der sie befragenden Hochschuldidaktiker:innen vertraut sind (u. a. Kröber, 2010, S. 184). Und nicht zuletzt ist fraglich, wie gut es gelingt, repräsentative Samples zu erreichen – so hatte beispielsweise eine groß angelegte Fragebogenstudie zum Thema Lehransätze eine Rücklaufquote von 14 % und damit in etwa die Teilnehmerquote wie auch hochschuldidaktische Weiterbildungen (Lübeck, 2009, S. 98). Es besteht das Risiko, dass nur „in der eigenen Blase“ geforscht wird. Doch wie erfährt man, was Lehrende denken, wenn sie *nicht* von Hochschuldidaktiker:innen oder -forscher:innen befragt werden?

Ein Beispiel: 2016 veröffentlichte die Hamburger Soziologie-Professorin Christiane Bender in der Zeitschrift des Deutschen Hochschulverbands *Forschung & Lehre* einen Beitrag mit dem Titel *Die Vorlesung. Ein Auslaufmodell?* (Bender, 2016). Darin beklagt sie, wie schlecht viele Vorlesungen mittlerweile seien. Interessant ist, worin sie den Grund für diesen behaupteten Niedergang sieht (ebd., S. 692):

An diesen Problemen der Wissensvermittlung haben die Interventionen von Hochschuldidaktik und Evaluation über Jahrzehnte selten etwas zum Guten gewendet, im Gegenteil: Sie haben – sozusagen als nichtintentionale Folge – das Misstrauen zwischen Lehrenden und Lernenden geschürt.

Hinter diesem Vorwurf steht offensichtlich die auf Humboldt zurückgehende Überzeugung, dass Studium die Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden sei. Doch für eine gute Vorlesung brauche es keine didaktischen Feinheiten wie Medien- oder Methodeneinsatz, sondern Vertrauen, und: „In der Vorlesung und im anschließenden dazugehörigen Seminar steht der Professor seinen Studierenden Rede und Antwort. Danach wird gemeinsam gegessen.“ (ebd., S. 694)

Tatsächlich melden sich Lehrende regelmäßig in öffentlichen Medien zu Themen rund um Studium und Universität zu Wort, nicht nur in Community-Publikationen wie der *Forschung & Lehre* oder der *Deutschen Universitätszeitung*, sondern in den meisten größeren Tages- und Wochenzeitungen. Mehr als 500 Artikel dieser Art von mehr als 400 Lehrenden sind etwa in den Jahren 2008 bis 2017 erschienen – kein zufällig gewählter Zeitraum, sondern markiert durch die beiden Jahre, in denen der Wissenschaftsrat seine einflussreichen Lehre-bezogenen Positionspapiere veröffentlicht hat, die *Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre* (Wissenschaftsrat, 2008) sowie die *Strategien für die Hochschullehre* (Wissenschaftsrat, 2017). In diesen Zeitraum fällt dank Qualitätspakt die bisher größte Konjunktur der Hochschuldidaktik in Deutschland; zudem der Abschluss der Umstellung auf das Bachelor-/Master-System sowie die flächendeckende Einführung von Qualitätssicherungsverfahren in Studium und Lehre. Es ist also interessant herauszufinden, ob diese im Vergleich zur bisherigen Universitätsgeschichte radikalen Veränderungen im Bereich Lehre bei den Lehrenden selbst zu einer Veränderung des Denkens über sie geführt haben.

Vielleicht ist es nicht auf den ersten Blick einleuchtend, warum dieser Zugang zu Überzeugungen produktiver sein soll als die üblichen Befragungen. Wie repräsentativ ist dieses Sample? Vermutlich ist es schon ein eher spezieller Typus von Lehrenden, der sich öffentlich zu Wort meldet. Doch das Geltungsbewusstsein, das sich darin ausdrückt, macht diese Lehrenden möglicherweise auch einflussreicher in ihrem kollegialen Umfeld als Lehrende, die sich von Hochschuldidaktiker:innen befragen lassen – ist ein Beitrag in der *FAZ* doch sicherlich prestigeträchtiger als ein Gespräch mit einer Hochschulforscherin. Und es lässt sich annehmen, dass soziale Erwünschtheit hier nicht von den Erwartungen von Hochschulforscher:innen ausgelöst wird, sondern von den vermuteten Mehrheitsmeinungen in der Peer Group – Meinungen anderer Lehrender oder des „Bildungsbürgertums“. Hochschuldidaktik wird dabei übrigens nur selten erwähnt, und wenn, dann negativ, etwa als „universitäres Referendariat“, das mithilfe „didaktischer Wunder“ die Versäumnisse der Hochschulpolitik vertuschen und kompensieren soll, wie 2008 der Mathematiker Dieter Pumplün polemisiert (Pumplün, 2008).

Dieser Zugang ist zudem nicht willkürlich oder beliebig, sondern bezogen auf ein in den Geistes- und Sozialwissenschaften breit akzeptiertes theoretisches Konzept: die Diskurstheorie und -analyse.

c) Überzeugungen aus diskurstheoretischer Sicht

Mit „Diskurs“ ist hier nicht das alltagssprachliche oder konversationsanalytische Verständnis von Diskurs als Debatte oder Diskussion gemeint, sondern das von Foucault entwickelte Diskurskonzept (Foucault, 1991). Die Grundfrage, der sich die Diskursforschung nach Foucault widmet, ist im Grunde recht ähnlich der der Forschung zu Beliefs, nämlich: Welche Denkmuster gibt es und wie beeinflussen sie Handeln? Eine einheitliche Antwort auf diese Fragen gibt es nicht, aber es gibt einige gemeinsame Annahmen. So wird allgemein unter Diskurs etwas verstanden, das regelt, was wie und von wem gedacht, gesagt, getan werden kann oder eben nicht, und zwar durch Sprache, da nur die Fähigkeit zu und das Vorhandensein von arbiträren Zeichensystemen Denken ermöglicht – aber eben auch begrenzt. In Ansätzen der sprach- und textbezogenen Forschung hat sich zudem als Minimalkonsens etabliert, dass Diskurs zu verstehen ist als eine „Auseinandersetzung mit einem Thema,

- die sich in Äußerungen und Texten der unterschiedlichsten Art niederschlägt,
- von mehr oder weniger großen gesellschaftlichen Gruppen getragen wird,
- das Wissen und die Einstellungen dieser Gruppen zu dem betreffenden Thema sowohl spiegelt
- als auch aktiv prägt und dadurch handlungsleitend für die zukünftige Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Bezug auf dieses Thema wirkt.“ (Gardt, 2007, S. 26)

Eine wichtige Einsicht mit Blick auf das oben skizzierte Forschungsthema ist, dass Diskurs „konstitutiv für das Soziale“ ist – d. h. dass Diskurse soziale Realitäten nicht einfach abbilden oder ausdrücken, sondern überhaupt erst hervorbringen (das und das Folgende: Angermüller, 2014, S. 18 f.). Zudem wird Diskurs als „soziohistorisch kontextualisierte Praxis der Sinnproduktion“ verstanden. Damit ist gemeint, dass Sinn nichts ein für alle Mal Festlegbares ist, sondern immer „Produkt einer kommunikativen Praxis“ und damit immer situations- und kontextabhängig (ebd.). In jedem Diskurs (oder Teildiskurs) gibt es andere Gültigkeits- oder Wahrheitskriterien, die von den Diskursteilnehmer_innen als unhintergebar wahrgenommen werden.

Ein Beispiel: Dass Lehre besser werden solle – oder eben andersherum: überwiegend nicht gut genug sei –, ist eine typische diskursive Aussage. Sie ist keine sachlich-neutrale Wiedergabe von Realität, denn wer kann sagen, wie Lehre wirklich ist? Wie viele Lehrveranstaltungen werden hospitiert (und mit welchen Kriterien angesehen)? Es lässt sich z. B. einwenden, dass die Kritik an universitärer Lehre und die Forderung nach stärker aktivierenden Methoden schon uralt ist; schon in den 1830er-Jahren gab es eine ähnliche Debatte (da um die sogenannte „dialogische Methode“). Und die gegenwärtige wirtschaftliche wie auch kulturelle Situation Deutschlands lässt auch nicht unmittelbar darauf schließen, dass es ein erhebliches Problem bei der Ausbildung von Akademiker:innen gibt. Dass der Diskurs jedoch Realitäten schaffen kann, lässt sich z. B. an der Menge neuer Stellen in Hochschuldidaktik und Qualitätssicherung sehen, die es vor einigen Jahren noch nicht gab.

Diskurse lassen sich dabei nur schwer intentional herstellen oder steuern, auch wenn Diskursteilnehmer:innen das natürlich versuchen. Diskurse haben Eigendynamiken, sind mehr als die Summe ihrer Einzelstimmen, was auch mit ihrer Bindung an arbiträre Zeichensysteme zu tun hat. So berufen sich etwa sowohl Bologna-Gegner:innen als auch -Befürworter:innen auf Humboldt und sind überzeugt, damit ein schlagendes Argument zu haben. Diskursforscher:innen lehnen aus diesem Grund die Vorstellung von einem autonomen, selbstbestimmten, sich völlig selbst-bewussten Individuum ab: „Subjekte und Akteure [sind] ein Effekt diskursiver Praxis und nicht ihr Ursprung“ (ebd.) – jede:r kann nur im Rahmen dessen agieren, was er oder sie diskursiv geprägt als richtig oder möglich denken kann.

Zusammengefasst: Diskursforschung liegt die Vorstellung zugrunde, dass Menschen Wirklichkeit in erster Linie durch sprachlich vorgeformte Kategorien wahrnehmen und Sprache entsprechend filtert, welche Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsweisen als möglich, sinnvoll, wahr oder gut erscheinen und welche nicht. Diskurse bündeln dabei Prämissen, Annahmen und Überzeugungen über Sinn und Funktionsweise bestimmter Weltausschnitte. Diese sind einzelnen Menschen, die sich in einem Diskurs bewegen, nicht unbedingt klar oder vollständig einsichtig. Sie manifestieren sich in Form typischer Begrifflichkeiten, Argumentationsweisen und Gültigkeits- oder Wahrheitskriterien. Und das scheint mir ein sehr vielversprechender Ansatz zu sein, um genauer zu verstehen und zu durchdenken, was Hochschuldidaktik wie tun kann, um einen legitimen, für Lehrende akzeptablen Platz im Hochschulsystem zu finden und gleichzeitig effektiv ihrem gesellschaftlichen Auftrag gerecht zu werden.

Ein Beispiel: Schon im Artikel von Bender über die Vorlesung war ein bestimmtes Verständnis vom Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden angeklungen: „In der Vorlesung und im anschließenden dazugehörigen Seminar steht der Professor seinen Studierenden Rede und Antwort. Danach wird gemeinsam gegessen.“ (Bender, 2016, S. 694). In ähnlicher Weise formuliert es 2010 der Dresdner Althistoriker Gerd Schwerhoff in seiner Polemik gegen die Abschaffung der Anwesenheitspflicht in Sachsen (Schwerhoff, 2010):

Lehrende wie Lernende wissen um die dramatischen Qualitätsunterschiede dieser Art von Wissensvermittlung und Denkschulung. Im besten Fall kann die Begeisterung akademischer Lehrer für „ihr“ Fach ansteckend wirken, kann es sehr aufschlussreich sein, Dozenten beim Verfertigen von Gedanken zuzuschauen, wirken der Dialog und die kritische Diskussion inspirierend.

Argumentationsanalytisch lässt sich der gemeinsame Sinn beider Aussagen (und noch vieler mehr aus dem oben benannten Textkorpus) folgendermaßen erfassen (nach Toulmin, 1958):

Tabelle 1: Anwendung des Argumentationsschemas nach Toulmin (1958)

<i>Argument:</i> „Die Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden ist wichtig.“	deshalb ↑	<i>Konklusion:</i> „ist die Abschaffung der Anwesenheitspflicht schlecht“ oder „ist die Vorlesung ein wichtiges Format“.
<i>Schlussregel (führt vom A. zur K., meist implizit):</i> [die Person des/der Lehrenden ist ein wesentlicher Faktor für gute Lehre]		

Sollte beispielsweise diese Schlussregel hier tatsächlich weit verbreitet sein (das zu bestätigen es noch einer genaueren Analyse bedarf), wäre es sinnvoll, sich damit auseinanderzusetzen, will man nicht nur irgendwie Digitalisierung durchsetzen, sondern positive und kreative Annäherungen seitens der Lehrenden erreichen.

Dieses Beispiel zeigt auch die Vorteile dieses ergebnisoffeneren (wenn damit auch weitaus aufwendigeren) Ansatzes gegenüber dem weit verbreiteten der Lehransatzforschung mithilfe des Approaches-to-Teaching-Fragebogens (Trigwell et al., 2005). So finden sich die beiden von Bender und Schwerhoff idealisierten Ziele „Denkschulung“ und „Dialog“ auch in den Items des Fragebogens (in der Übersetzung in Lübeck, 2009): „[3.] Ich versuche in dieser Lehrveranstaltung, mit den Studierenden über die behandelten Themen ins Gespräch zu kommen.“ oder „[17.] Ich sehe den Sinn meiner Lehrveranstaltung darin, den Studierenden zu helfen, neue Denkweisen zu entwickeln.“

Beide Items gehören hier zur studierenden- und konzeptveränderungsorientierten Skala. Zweifellos würden Schwerhoff und Bender beides ankreuzen – aber dennoch lassen sie sich wohl kaum als „studierendenorientiert“ im Sinne der jüngeren Reformdebatte verstehen (und würden sich wohl auch dagegen verwehren). Diskurstheorie und -analyse ermöglicht hier einen genaueren Einblick und ein differenzierteres Verständnis – und damit vielleicht die Grundlage für akzeptablere und effektivere hochschuldidaktische Interventionen.

Diskursanalyse ist dabei keine feste Methode, sondern ein Forschungsprogramm, dem ganz unterschiedliche Methoden „dienstbar“ gemacht werden können (ein Überblick etwa bei Angermüller et al., 2014). Für die Fragestellungen hier erscheinen mir Argumentations- bzw. Toposanalysen (Wengeler, 2003) sehr vielversprechend (wie oben skizzenhaft angedeutet), aber beispielsweise auch die Analyse der Sprachfunktionen (etwa nach Jakobson, 1971). So zeigt eine erste Durchschau, dass Beiträge von Lehrenden häufig emotiv geschrieben sind, während Hochschuldidaktiker:innen fast durchgängig referenziell schreiben – und damit vielleicht an den Bedürfnissen und subjektiven Lagen ihrer „Kundschaft“ vorbei? Ein interessanter Ansatzpunkt scheint mir auch das Nachzeichnen der in den jeweiligen Textkorpora vertretenen Menschenbilder zu sein. Alles das kann, so denke ich, Hochschuldidaktik wichtige Anhaltspunkte zur Selbstreflexion und Gestaltung ihrer Arbeit bzw. Kommunikation bieten.

Literatur

- Angermüller, J., Nonhoff, M., Herschinger, E., Macgilchrist, F., Reisigl, M., Wrana, D. & Ziem, A. (Hrsg.) (2014). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. transcript.
- Angermüller, J. (2014). Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 16–36). transcript.

- Bade, C. & Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (2018, Juni 15). *dghd2019–48. Dghd-Jahrestagung*. Online unter: <https://www.dghd19.de/> [09.03.2020]
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13–25.
- Bender, C. (2016). Die Vorlesung. Ein Auslaufmodell? *Forschung & Lehre*, 8, 692–694.
- Beuße, M. (2018). Zur Erklärung der Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1283–1312.
- BMBF (2017, März 9). *Qualitätspakt Lehre leitet Kulturwandel ein*. Pressemitteilung 021/2017. Online unter: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-leitet-kulturwandel-ein-3946.html> [09.03.2020]
- D'Andrea, V., & Gosling, D. (2005). *Improving Teaching And Learning In Higher Education: A Whole Institution Approach* (Society for Research into Higher Education, Hrsg.). Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Degen, S. (2013). *Zentrale Befragung der Lehrenden*. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Abteilung Lehrentwicklung.
- Dweck, C. (1999). *Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Edwards Brothers.
- EHEA Ministerial Conference Yerevan (2015). *Yerevan Communiqué*. Online unter: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf [09.03.2020]
- Eley, M. G. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51(2), 191–214.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2016). Teachers' Beliefs, in the Context of Policy Reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114–121.
- Fleischmann, A., Schroeder, J. & Tuschak, J. (2017). Nichtweiterbildung. Vorbehalte gegen hochschuldidaktische Weiterbildung – und wie man damit konstruktiv und strategisch umgehen kann. *Neues Handbuch Hochschullehre*, L 1.34.
- Foucault, M. (1991). *Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970*. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Gardt, A. (2007). Diskursanalyse – Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten. In I. H. Warnke (Hrsg.), *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände* (S. 27–51). De Gruyter.
- Hochschulrektorenkonferenz (2007). *Qualitätsoffensive in der Lehre – Ziele und Maßnahmen*. Online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Entschliessung_Lehre.pdf [09.03.2020]
- Jakobson, J. (1971). Linguistik und Poetik. In J. Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven* (S. 142–178). Suhrkamp.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. In *Review of Educational Research* (Bd. 72, Nummer 2, S. 177–228).
- Klinger, M. (2013). Determinanten der Teilnahmebereitschaft an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen – Forschungsbefunde und Modellüberlegungen. In Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog* (37–50). Hamburg: ZHW-Almanach.
- Kröber, E. (2010). *Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen* [Technische Universität Dortmund]. Online unter: <https://d-nb.info/100822037X/34> [09.03.2020]
- Lübeck, D. (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre* [FU Berlin]. Online unter: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000011078 [09.03.2020]
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pötschke, M. (2004). Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Studie an der Universität Bremen. *Das Hochschulwesen*, 52(3), 94–99.
- Pumplün, D. (2008, Juli 30). Es geht nicht um didaktische Wunder. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 6.
- Quinn, L. (2012). Understanding Resistance: An analysis of discourses in academic staff development. *Studies in Higher Education*, 37(1), 69–83.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. u. erweitert. Aufl., S. 642–660). Waxmann.
- Schwerhoff, G. (2010, März 10). Willkommen beim Fernstudium! *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, N5.
- Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG)* (Bd. 3) (2015). HRK.
- Toulmin, S. (1958). *Der Gebrauch von Argumenten*. Scriptor.

- Trautwein, C. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), 1–14.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to teaching inventory. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 349–360.
- Vorstand der dghd (2016). *Positionspapier 2020*. Magdeburg, Paderborn, Bielefeld, Hamburg und Köln. Online unter: https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020_Endversion_verabschiedet-durch-die-MV-1.pdf [09.03.2020]
- Weimer, M. (1997). Assumptions that devalue university teaching. *International Journal for Academic Development*, 2(1), 52–59.
- Wengeler, M. (2003). *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationskurs (1960–1985)*. Max Niemeyer.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium*.
- Wissenschaftsrat (2017). Strategien für die Hochschullehre | Positionspapier (Drs. 6190–17).

Autorin

Dr. Ina Mittelstädt. Universität Koblenz-Landau, Hochschuldidaktische Arbeitsstelle, Landau in der Pfalz, Deutschland; E-Mail: mittelstaedt@uni-landau.de



Zitiervorschlag: Mittelstädt, I. (2020). Das „universitäre Referendariat“? Hochschuldidaktik und universitäres Selbstverständnis – ein diskursanalytisches Forschungsprojekt. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2052W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit die hochschullehre:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➔ **wbv.de/die-hochschullehre**